



Surprise du sens ou passions de souris : de l'album d'enfance aux jeux ludo-éducatifs

Nicolas Couegnas

► To cite this version:

Nicolas Couegnas. Surprise du sens ou passions de souris : de l'album d'enfance aux jeux ludo-éducatifs. Question de communication, 2010, Le jeu vidéo, au croisement du social, de l'art et de la culture, Sylvie Craipeau, Sébastien Genvo. halshs-00708435

HAL Id: halshs-00708435

<https://shs.hal.science/halshs-00708435>

Submitted on 15 Jun 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Surprise du sens ou passions de souris : de l'album d'enfance aux jeux vidéo ludo-éducatifs.

Nicolas Couégnas

Université de Limoges

Centre de Recherches Sémiotiques - nicolas.couegnas@unilim.fr

Introduction

Les albums d'enfance et les jeux vidéoludiques structurent en partie l'imaginaire des enfants de ce début de millénaire. Ils ne sont évidemment pas les seuls à alimenter l'appétit ludique et fictionnel des plus jeunes, la télévision guettant ses proies sur son inamovible socle, mais tous les deux possèdent une image tout à fait respectable et des lettres de noblesse qui les autorisent à passer sans honte les portes des écoles pour devenir supports d'apprentissage et d'interactions entre enseignants et élèves. Support d'apprentissage, la télévision peut y prétendre, mais la lettre garde son autorité, même lorsqu'elle se double d'images, et les albums contemporains à la fois la fois maniables et ouverts semblent laisser à l'enfant une part relativement active, en accord avec l'idéal d'un enfant sujet de plein exercice. Quant aux jeux vidéo, ils ont pour eux, tout suspicion d'addiction mise à part, leur modernité et leur incontournable interactivité, gage difficilement discutable de la non passivité de la réception. Eu égard à cette légitimité et à la forte proximité au moins thématique entre albums et jeux vidéo, l'un déclinant l'autre le cas échéant, on peut logiquement se demander ce que ces deux là ont réellement en partage et ce qu'ils apportent chacun aux enfants. Dans un cadre scolaire, une bonne part de l'usage fait des albums et des jeux vidéo consiste logiquement à les

exploiter comme des supports d'apprentissages ; mais les apprentissages cognitifs visés, du type reconnaissance de formes ou de lettres, ne sont qu'indirectement liés à ce qui fait ou pourrait faire l'originalité de ces deux objets culturels relativement prégnants dans la culture enfantine. Sans présumer pour le moment de l'impact pédagogique de ces spécificités, il est nécessaire de s'interroger précisément sur ce qui fait la généricité de ces deux objets de sens, en dehors de leurs potentialités et de leurs exigences cognitives respectives.

Dans cette comparaison, l'hypothèse de base – hypothèse simple, réductrice mais qui permet d'introduire un angle d'attaque, un coin – consiste à affirmer que les jeux sont très largement en retard par rapport à la créativité et à l'inventivité remarquables des albums d'enfance. L'objectif clairement identifié et assumé est alors celui d'une convertibilité des recettes, techniques et autres coups de génie créatif des albums dans le médium des jeux vidéo. Mais il ne suffit pas pour tenir compte de ce constat et de cet objectif d'ériger les albums en modèles ; il faut d'abord comprendre ce qui structurellement fait la réussite de ces albums et inversement, quels handicaps éventuels grèvent l'inventivité des jeux vidéo pour enfant. La différence de développement entre albums d'enfance et jeux vidéo pour enfant est-elle bien générique, et si c'est le cas de quelle nature est cette généricité ? La réponse à cette question est importante car elle a une incidence sur la possibilité ou l'impossibilité d'un transfert de l'un à l'autre. Plus précisément, on doit déterminer dans quelle mesure la généricité est inhérente à la composante médiatique, c'est-à-dire aux particularités du support et des modalités qu'il convoque et associe éventuellement (visuel, verbal, gestuel, etc.), ou à une composante plus esthétique et sociale du genre laissant ouverte la porte aux possibilités de conversions, d'échange entre albums et jeux vidéos qui ne seraient pas que thématiques et narratifs.

Compte tenu de l'antériorité des albums par rapport aux jeux ludo-éducatifs, du postulat de base d'une pauvreté relative des jeux vidéo au regard de la richesse des albums et du fait que

le point de vue n'est pas celui d'un *game designer* mais un point de vue à la fois sémantique et sémiotique, la démarche adoptée consiste à analyser les jeux vidéos à la lumière des albums. On laisse donc l'analyse du *game design* aux *game designer*, mais sans renoncer totalement à saisir les jeux vidéo dans une perspective sémiotique, manière de ne pas les traiter uniquement négativement, comme ne présentant pas telle ou telle caractéristique des albums et quitte à réinventer la poudre du *game design*.

L'analyse des albums s'appuie sur un travail de recherche initié en 2008 (Couégnas, à paraître). Le corpus des albums d'enfance est donc relativement vaste, puisqu'il s'agit d'établir des composantes génériques, donc supposées pertinentes pour l'ensemble de la production d'albums d'enfance et de ses différents styles et écoles dans les vingt dernières années (Van der Linden, 2006). Ce travail a permis de distinguer trois types de modèles génériques, chaque album relevant de l'un ou l'autre de ces modèles, en les associant parfois. Dans le cadre présent de la comparaison avec les jeux vidéo ne sont exploités que quelques albums caractéristiques, susceptibles d'illustrer économiquement les trois modèles génériques. Pour les jeux vidéo, la perspective est toute autre : il faut simplement démontrer, sur quelques cas de jeux ludo-éducatifs « moyens » pour jeunes enfants, très largement répandus et correspondant à la même cible que les albums, que se pose un problème de créativité dont on fait l'hypothèse qu'il est, là encore, d'une nature essentiellement générique. Cela ne signifie pas que la situation soit immuable et le problème résolu par des jeux plus inventifs, mais qu'un poids particulier semble peser sur les jeux moyens qui constituent encore le fonds de bibliothèque de jeux des familles et des écoles.

Les albums d'enfance ou la surprise du sens

Dans un article consacré aux écritures numériques, aux nouvelles formes romanesques permises par l'hypertextualité, Rastier écrit :

« La distance que l'œuvre maintient ainsi, conditionne la surprise propre au plaisir esthétique. Au lieu de l'éviter, elle l'accroît : la surprise, en effet, va au-delà de l'espérance ; elle la comble, en la renouvelant. La distance maintenue conserve ainsi, au sein même d'un principe de plaisir, un principe de réalité : dans l'union de ces deux principes, on a le sentiment que le réel devient vérité, que l'existence devient vie »¹ (Rastier, 2002).

Il oppose cette distance, créatrice selon lui de surprise et de plaisir esthétique à l'effet de proximité produit par l'interactivité des écritures numériques. Or, précisément, les albums pour enfant dont on pourrait pourtant douter qu'ils fassent œuvre en raison de leur destination à un public particulier, pour remplir une fonction bien définie, sont de part en part travaillés par un art subtil de la surprise. L'analyse d'un grand nombre d'albums jeunesse contemporains montre que l'effet de surprise est un des éléments fondamentaux de la dimension générique des albums. Cette généricité est par ailleurs très structurée, et relativement forte. Un bref parcours des albums, de leur histoire et des pratiques actuelles permet de s'en rendre compte.

On raconte des histoires aux enfants depuis la nuit des temps, et l'on a tenté d'associer depuis également fort longtemps texte et image pour rendre les histoires plus attractives, et plus adaptées aux publics les plus jeunes. Mais les techniques d'impression ont limité cette pratique jusqu'au début 20^{ème} siècle, et il faut attendre *Macao et Cosmage* (Edy-Legrand) en 1919 pour assister véritablement à la naissance de l'album moderne. Cet acte de naissance est dû au renversement accompli par l'ouvrage dans le dosage texte/image : la dimension

iconique devient prépondérante, et non plus dans un rapport ancillaire au texte. La naissance de l'album passe donc d'abord par une révolution médiatique² qui invente un nouveau rapport entre les modalités visuelles et verbales. Premier point à noter, la prédominance iconique satisfait parfaitement à la situation de lecture inédite des albums : un adulte qui lit, commente, pour un enfant qui écoute et observe. L'enfant concerné par les albums ne sait pas encore lire, ou est en train d'apprendre à lire, la dimension visuelle lui permet de pallier ce manque et d'accéder directement au sens de l'histoire. Il peut ainsi accompagner la lecture et n'être pas cantonné dans un rôle passif. Dans le même registre, mais avec des arguments en apparence supplémentaires, les jeux vidéo ludo-éducatifs encouragent également l'autonomie de l'enfant devant l'objet de sens à découvrir, grâce à l'association de l'image et du son. Second point, cette nouvelle organisation de la composante médiatique des albums va avoir une influence sur l'ensemble des autres composantes sémantiques, et notamment sur la dimension tactique (distribution spatio-temporelle des unités du plan de l'expression et du plan du contenu), l'association médiatique et tactique dessinant le socle générique des albums. Autrement dit, c'est initialement le rapport texte/image, définitoire des albums, qui détermine les autres aspects des albums, notamment leur dimension narrative. Versant tactique de l'expression, c'est-à-dire pour ce qui relève de l'organisation spatiale des signifiants, la prédominance de l'image débouche sur une répartition spatiale caractéristique des albums : le nombre d'image est réduit à une ou deux images par page, ce qui l'oppose par exemple au genre proche de la bande dessinée. Le rôle accordé à l'iconicité et les compétences de la cible enfantine commande cette réduction. Chaque tourne produit un moment interprétatif autonome, où l'enfant peut prendre le temps de décrypter l'image, en maîtrisant parfaitement ce qui varie d'une image à l'autre. De manière plus saisissante et moins prévisible, l'incidence se fait également sentir au niveau de la tactique du contenu, dont relève la disposition du

² Composante sémantique textuelle décrivant le médium ou substrat matériel du texte.

contenu le long de la chaîne textuelle. Le sens va donc lui aussi obéir à la linéarité et être très largement déterminé par le fait que chaque information nouvelle apparaît à chaque nouvelle tourne. La disposition parfaitement linéaire du contenu des albums est d'ailleurs à l'origine des trois modèles que nous avons établi. On a pu dégager deux modèles dits dialectiques où, comme le nom l'indique, dans la terminologie de Rastier, l'ensemble du texte trouve sa cohérence dans un ressort essentiellement narratif et, d'autre part, un modèle dialogique, qui assoit sa cohérence sur un jeu énonciatif ou modal.

Premier modèle, le plus banal, le modèle dialectique onomasiologique, qu'on désignera pour simplifier comme *modèle narratif*. Dans ce cas, si l'image reste quantitativement prépondérante, l'histoire est néanmoins pensée à partir de la progression textuelle verbale. En d'autres termes, la progression de l'histoire ne doit rien à ce que l'image pourrait dire spécifiquement. En général l'image joue un rôle illustratif, soit en choisissant de représenter telle ou telle phase racontée par l'histoire, soit en représentant une phase qui n'est pas explicitement verbalisée mais que l'on peut reconstruire par inférence à partir du texte. La série des *T'choupi* exemplifie parfaitement ce modèle. Le ressort est toujours narratif : au cœur de chacune des histoires il y a une perte, un manque, dus en général à une transgression faite par T'choupi lui-même, suivis à la fin de l'album d'une réparation ou d'une liquidation du manque. On conviendra, dans ce modèle, que la surprise n'est pas franchement conviée et que c'est à l'inverse la sécurité de la réparation qui donne sa valeur à l'ensemble.

Dans le second modèle, dialectique sémasiologique, ou plus simplement *modèle sémasiologique*, toujours d'essence narrative mais où le signe prime sur le contenu, la prépondérance de l'image s'exprime en revanche à plein. D'une page à l'autre, ce sont les variations possibles du plan de l'expression iconique qui impliquent des variations sur le plan

du contenu, et plus précisément au niveau dialectique. Les statistiques restent à faire, mais il semblerait que cela soit le modèle le plus largement représenté, ce qui se comprend bien car à la fois il tient compte de la spécificité visuelle de l'album, et à la fois fait fonds sur une productivité du rapport tactique/dialectique assez facile à exploiter. Autrement dit, nous allons rencontrer des progressions dialectiques récurrentes car très tentantes à partir du matériau des albums. Un des cas le plus représenté est celui de la variation créant une intensification : de page en page, l'élément qui varie augmente, jusqu'à un point de non retour et la conclusion de l'album. On peut donner deux exemples pour illustrer ce modèle, jouant sur une simple variation, l'autre sur une intensification. Premier cas, relativement célèbre celui *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête* (Holzwarth, Erlbruch, 1993). Celle-ci cherche avec obstination, de double page en double page, qui a osé lui « faire sur la tête » en première page. A chaque nouvelle double page, l'interlocuteur change : pigeon, cheval, lièvre, chacun exhibant pour la taupe ce qu'il fait comme excrément, preuve de son innocence. Les variations aboutissent enfin à l'identification du coupable et à la vengeance de la taupe. Pour le second sous-modèle on peut citer *La Piscine* (Poussier, 2008). Une souris invite un lapin rose à plonger dans la piscine, mais celui-ci refuse en affirmant qu'il a peur. Alors la souris, bonne pâte, lui montre comment on plonge. Puis c'est au tour du chat, puis d'une énorme poule rouge, puis du renard, puis de l'ours, puis du mouton, jusqu'à l'éléphant qui rejoint cet aimable bestiaire cohabitant pacifiquement dans la piscine. La piscine est pleine, le lapin se plaint qu'il ne peut plus plonger et sauve ainsi sa dignité de lapin. L'intensification joue à deux niveaux : des animaux de plus en plus gros, à l'exception du mouton et de moins en moins de place dans la piscine. La variation et l'intensification introduisent une certaine prévisibilité, mais également et surtout une très forte tension interprétative qui renoue avec l'émotion de la surprise. Un horizon d'attente se construit, un saisissement est à l'œuvre du côté de l'enfant qui attend de page en page la surprise du sens, à la fois validation de son

hypothèse, confirmation de ses attentes, dépassement et relance de ces mêmes attentes. Il faut insister sur ce mécanisme car c'est précisément ce qui semble faire défaut dans l'univers des jeux. Les albums, en raison de leur brièveté se révèlent en effet capable de fonctionner comme des œuvres à part entière, comme des totalités qui prennent corps dans un modèle comme celui-ci.

Enfin le *modèle dialogique*, d'essence énonciative, avec ses variantes, est également très productif dans les publications actuelles, notamment parmi les œuvres le plus élaborées. Dans ce cas, l'ensemble du texte est construit sur une manipulation énonciative, susceptible de transformer le sens de tout ce qui a été raconté antérieurement. On peut distinguer entre un modèle qui joue sur la surprise énonciative, lorsque l'observateur en sait moins que l'instance narrative et découvre tout à coup le sens de l'ensemble au détour d'une page et un modèle structuré par un principe de rupture énonciative, lorsque l'observateur est en position dominante par rapport aux acteurs de l'énoncé. Donnons un exemple du cas le plus simple, celui de la rupture énonciative. Dans *Max le crocodile* (Got, 1995), le malheureux animal voit l'eau de la flaque qu'il convoitait absorbée par le soleil et décide de se venger. Il guette le passage du soleil et décide de le croquer au moment propice, c'est-à-dire à la fin de la journée. L'observateur sait bien entendu que le soleil est simplement en train de disparaître à l'horizon, alors que le crocodile, lui, pense s'être vengé, au moins jusqu'au démenti apporté le lendemain matin par le levé du soleil ! Deuxième cas, plus complexe, la surprise énonciative, très fréquemment exploitée par la série des poussins *Tromboline et Foulbazar* de Claude Ponti. Par exemple dans *Le chat et le chien* (Ponti, 2007), on voit Tromboline s'amuser avec un chien, puis Foulbazar faire de même avec un chat, puis le chat et le chien qui jouent de conserve, sans jamais voir les quatre acteurs ensemble. En dernière page le lecteur découvre avec stupeur les deux poussins en train de remiser leur déguisement, ce qui oblige à reconsidérer l'ensemble de ce que l'on vient de lire : le chat et le chien n'étaient que

Tromboline et Foulbazar déguisés, d'où l'impossibilité de les voir ensemble. Dans tous les cas la surprise est bien au rendez-vous et constitue le ressort essentiel des œuvres. Tout particulièrement dans le cas du modèle dialogique, la surprise donne aux albums une réelle profondeur textuelle et invite l'enfant observateur à adopter une position critique, presque métadiscursive puisqu'elle l'invite à réfléchir plus ou moins consciemment au statut de ce qui vient de lui être lu et montré.

Jeux vidéo pour enfants : des passions de souris

Les jeux n'étant pas, par définition, de simples textes, il est impossible de décrire directement les jeux ludo-éducatifs et plus largement les jeux pour enfants à partir des seules composantes sémantiques exploitées pour les albums. Nous proposons donc quelques éléments d'analyse de simple bon sens, non pour construire une véritable théorie sémiotique des jeux vidéo pour enfants mais pour appréhender ceux-ci dans leur spécificité et leur complexité évidente, avant de mesurer leur créativité à l'aune des albums d'enfance. La complexité des contraintes formelles risquant d'ailleurs d'être inversement proportionnelle aux possibilités de créativité. Réinventons brièvement, pour les besoins de l'analyse et sans autres précautions, la poudre du game design.

On suppose tout d'abord, sans trop d'originalité, mais sans présumer pour autant de la contrainte générée, que la composante fondamentale est médiatique puisque c'est à ce niveau que se joue ce qui fait qu'un jeu vidéo et un jeu vidéo, à savoir l'interactivité. A partir de cette composante initiale on peut tout d'abord en distinguer trois autres, plus ou moins liées à l'interactivité et présentes dans tous les jeux vidéo : une histoire statique (N_1), une diégèse interactive ludique (N_2) et les actions de la souris (N_3). A chacun de ces niveaux de pertinence

on peut faire correspondre ce que l'on propose d'appeler un *ressort phorique*, c'est-à-dire un élément pivot susceptible d'expliquer l'attractivité du jeu par sa capacité à créer des tensions internes. Premier ressort, l'attraction du *Récit*, de l'immersion narrative, qui est associée à l'histoire statique et, lorsque la jonction se fait réellement, à sa composante dynamique. L'histoire statique est présente dans tous les jeux, comme un habillage narratif censée produire l'immersion. Dans *Justine et l'étoile verte*, par exemple, l'aventure débute classiquement par une animation et un commentaire en voix off, qui situe la quête à réaliser dans le jeu dans un arrière plan presque mythologique. La quatrième de couverture de la jaquette du jeu résume ainsi cet arrière plan :

« Par une nuit très calme dans l'île de souris, une étoile éclate dans le ciel et se disperse en une poudre mystérieuse. Le matin venu, les souris sont prises d'une allergie et ne peuvent s'empêcher d'éternuer... Barnabé, le sage du village, se souvient alors d'une épidémie identique du temps de sa jeunesse et du remède pour l'éliminer. C'est une nouvelle mission pour notre intrépide Justine : sauver l'île de cette inquiétante maladie ! ».

On ne peut s'empêcher de prendre note du décalage entre ce arrière plan mythique, qui ancre l'histoire dans une profondeur spatiale et temporelle, et l'étroitesse spatio-temporelle du lieu où se déroulera véritablement le jeu lui-même, comme si le discours initial devait en quelque sorte compenser la myopie naturelle du jeu. Le fond narratif se passe parfois de préambule mythifiant et joue alors sur une connaissance présumée de l'univers fictionnel mobilisé et sur sa redécouverte en cours de jeu. Ce sont alors les noms de lieux, les personnages et les épreuves à accomplir qui créent le débrayage narratif, comme dans *Dora l'exploratrice*. A l'inverse, l'ancrage dans un véritable récit s'impose lors de l'adaptation ludique d'un classique de la littérature, comme dans le très beau jeu *Enquête sur la terre avec Le Petit Prince*, relativement à la hauteur des attentes suscitées par le livre lui-même. Dans tous les

cas, on peut douter néanmoins des vertus intrinsèques de l'immersion narrative offerte par le support ludique, en raison de l'écart entre phase de jeu et récit. Second attracteur, susceptible de créer des tensions et des détente dans le jeu, les mouvements de la souris et les actions permises par celle-ci, porteurs d'une dimension *passionnelle*. Cette dimension passionnelle vient de l'implication du corps, de la tension inscrite dans les gestes à accomplir, et ce, généralement dans des temps limités. La passion est une passion du geste, de sa précision, de sa justesse, du risque accompagnant son échec ou du plaisir de réussir et de l'urgence éventuelle à le mener à bien. La grammaire des gestes dans les jeux étudiés est limitée aux gestes classiques de la souris (pointer et déplacer) et n'intègrent pas les nouveaux gestes technologiques analogiques créés par Apple, initialement pour le iPod, et exploités par la Wii. Enfin dernier ressort, qui marie en quelque sorte les deux précédents, l'interaction diégétique ludique, qui renvoie directement à ce que l'on peut appeler la *ludicité*, c'est-à-dire à la forme ludique mise en avant par le jeu. On peut légitimement convoquer en la matière la typologie proposée par R. Caillois (1968) qui distingue quatre formes de jeux : *l'ilinx*, ou la passion du vertige, *mimicry*, ou le plaisir du déguisement et de la mimesis, *agôn* qui traduit la lutte contre l'autre ou contre soi, avec les plaisirs associés de la victoire et la peur de la défaite, et enfin *alea*, qui joue avec le destin et sa forme rationnelle, le hasard. *Mimicry* serait à l'œuvre lorsque les actions ponctuelles de jeux s'inscrivent naturellement dans la diégèse et permettent l'identification du joueur enfant à l'univers proposé par le jeu. *Ilinx*, le vertige de l'action pourrait accompagner l'interaction réussie entre les gestes permis par la souris et l'ancrage diégétique, offrant ainsi une autre forme d'identification convoquant beaucoup plus le corps que l'imaginaire. *Agôn*, forme ludique très largement représentée dans tous les jeux, et de manière presque exclusive si l'on s'en tient aux interactions ludiques les plus facilement identifiables, caractérise toutes les épreuves cognitives qui alimentent l'interface ludique, l'enfant se mettant lui-même au défi de réussir telle ou telle épreuve.

A ces trois niveaux de pertinence, nous ajoutons un niveau N_0 correspondant à l'univers de référence du conte, dans lequel N_1 puisera en partie son inspiration, et N_4 , univers de référence de l'enfance, toujours à l'horizon de N_2 et des tâches ludiques proposées aux enfants joueurs. En résumé, les jeux sont susceptibles de faire interagir cinq niveaux de pertinence :

- N_0 = Univers de référence du conte
- N_1 = Histoire statique
- N_2 = Diégèse interactive
- N_3 = Grammaire des gestes associés aux mouvements de la souris
- N_4 = Univers de référence de l'enfance

Chacun de ces niveaux ne peut être réellement séparé des autres dans l'analyse, ni dans le fonctionnement et la conception des jeux. Sans développer ces points de manière systématique, on peut s'en convaincre sur deux exemples et commencer à prendre la mesure des spécificités et handicaps éventuels des jeux pour enfants par rapport aux albums. Toute la difficulté des jeux tient dans l'architecture complexe qui doit relier les différents niveaux de pertinence évoqués. Par exemple, dans *Les aventures de la cité perdue*, le parcours de Dora l'exploratrice débute par un dessin de son ours en peluche, qu'elle a perdu dans la cité perdue. La réalisation du portrait robot de l'ours de Dora doit permettre à l'exploratrice de le retrouver dans la cité perdue, cette tâche constituant le programme narratif de base du jeu (PNB). La réalisation de ce PNB passe par la réalisation de programmes narratifs intermédiaires, ou programmes narratifs d'usage dans la terminologie sémiotique greimassienne (PNU). Dora et le joueur sont confrontés à deux types de PNU : des PNU de type « déplacement », qui doivent mener Dora jusqu'à la cité perdue en passant successivement par un certain nombre de lieux et des PNU de type « épreuve » qui

interviennent dans tous les nouveaux lieux. Les épreuves vont en général par trois, la triplication ancrant sans doute le jeu dans l'univers du conte. Le PNB passe par la réalisation d'un PNU final, où Dora doit identifier tous les objets perdus par elle-même et par ses amis. La première action : « dessiner un portrait robot de l'ours en peluche » s'insère bien dans la diégèse (N₁) et appartient donc au niveau des interactions diégétiques (N₂). On constate néanmoins une certaine rupture isotopique, puisque l'on quitte en partie, avec ce portrait robot, l'univers sémantique de la cité perdue et de l'exploration. La réalisation de la tâche elle-même (N₂-N₃) rompt un peu plus avec l'univers sémantique de départ : le dessin se présente en fait comme un coloriage et l'on passe ainsi des l'univers de type aventure à un monde explicitement enfantin (N₄). Si l'on continue la micro-analyse, le coloriage du niveau N₂ se révèle être au niveau N₃ une simple tâche d'identification : l'enfant doit identifier les chiffres figurant sur les différentes parties du dessin et identifier ce même chiffre dans la palette des couleurs, numérotées de 1 à 10. L'identification est redoublée au niveau chromatique par une petite pastille colorée figurant dans la partie à colorier. En résumé, il y a d'abord « identification », puis « construction méréologique », l'ensemble des parties à colorier dessinant une totalité identifiable. Cette construction est sémantisée comme « coloriage », terme qui convoque un univers qui n'est pas celui de N₁, l'histoire statique, mais un N₄ relevant de l'univers de référence de l'enfant. Enfin le portrait s'inscrit dans N₂, l'interaction diégétique « dessin d'un portrait robot » permettant la réalisation de l'épreuve finale dans la cité perdue, tout en conservant une certaine hétérogénéité par rapport à N₁, puisque le genre du « portrait robot » colle assez peu à l'univers sémantique de l'aventure exotique dans une citée perdue.

Autre exemple de l'imbrication entre niveaux, les tribulations d'*Arc-en-ciel le plus beau poisson des océans*, qui s'est fait voler ses belles écailles brillantes un soir de tempête. Le PNB est évidemment « retrouver les écailles d'Arc-en-ciel » (N₁). Or ce PNB passe par la

réalisation d'un PNU très homogène « reconstituer un morceau de musique », qui permet d'accéder aux écailles. Le joueur doit mémoriser les différentes mélodies constituant le morceau final, chaque mélodie étant acquise par échange auprès des différents voleurs d'écailles, trois crabes peu recommandables. Exemple d'échange : le joueur réalise un micro PNU « nourrir le crabe Balo » (N_2), qui passe par la réalisation d'une phase de jeu où l'enfant doit cliquer sur des graines sortant d'anémones de mer (N_3). Dans le cas du programme relatif au morceau de musique, force est de constater que l'univers de référence convoqué est relativement disjoint de l'univers narratif des écailles et emprunte une nouvelle fois au code de l'enfance (N_4). Dans le cas des graines pour Baloo, le programme n'appartient pas à N_4 mais il n'est pas non plus très motivé du point de vue de N_1 . En revanche, ce dernier programme d'échange permettant d'acquérir un savoir (le morceau de musique) relève de l'univers de référence du conte (N_0). Notons également que l'hétérogénéité est compensée par l'isotopie maritime qui se maintient avec force : les graines sortent des anémones, sont colorées comme tous l'univers proposé, et la musique, à la fois fluide et douce, s'inscrit parfaitement dans l'ambiance ondulatoire et marine d'Arc-en-ciel. Ces deux exemples n'ont pour vocation que d'indiquer l'extrême complexité formelle des jeux, contraints d'articuler constamment les différents niveaux de pertinence indiqués précédemment.

De l'album au jeu

La mise en perspective des jeux pour enfants par rapport aux albums d'enfance est assez édifiante et permet de repérer aisément ce qui peut faire défaut aux jeux, mais aussi ce qui pourrait constituer leur atout. La force des albums vient de leur capacité à prendre forme comme totalité, notamment pour les albums qui exploitent les modèles sémasiologique ou dialogique. L'intensification du modèle sémasiologique et les surprises du modèle dialogique

motivent l'ensemble des éléments du texte, qui ne fait alors sens qu'en tant que totalité. S'il peut y avoir des développements parallèles, des effets de sens annexes que les enfants perçoivent, le piment textuel essentiel demeure dans l'effet de sens global. On comprend mieux dès lors la faiblesse éventuelle des jeux : ceux-ci semblent fonctionner avant tout sur la dimension paradigmatique et échouent à fonder une véritable syntagmatique. Là où les albums créent une syntagmatique forte, les unités ne prenant sens qu'au regard d'une disposition tactique très contraignante mais très productive, les jeux ont constamment l'obligation à tous moments de leur déroulement d'assurer la connexion paradigmatique entre les différents niveaux de pertinence. Dans l'ensemble du corpus analysé, on ne peut que déplorer le décrochage important entre les actions de la souris et la cohérence diégétique, chaque phase de jeu proprement dite (N₂) fonctionnant de manière autonome, sans grand rapport avec un mouvement d'ensemble. Si la contrainte et la complexité paradigmatique pèsent d'un poids réel, il ne nous semble pas pour autant que toute syntagmatique, éventuellement inspirée des albums pour enfant, soit impossible. Rien ne s'oppose en effet dans les jeux pour enfants à des effets de surprise ou d'intensification. Mais ces deux modèles découlent directement de la contrainte médiatique des albums et l'on peut donc s'interroger sur des effets de globalisation propres aux jeux. Une réponse réside certainement dans les potentialités du concept de *flow*, déjà perceptible dans certains des jeux analysés. Dans *Justine et l'étoile verte*, dont la difficulté apparaît comme particulièrement élevée pour la limite d'âge inférieure de trois ans, une connexion dynamique et plus simplement paradigmatique s'opère parfois entre les actions de la souris et l'univers diégétique de Justine. Cette connexion a lieu lorsque précisément la difficulté de l'action diégétique (N₂) est servie par une difficulté du geste (N₃), ce qui est le cas de la majorité des épreuves proposées dans le jeu. L'une des tâches à accomplir par Justine et ses amis consiste à recueillir une herbe aquatique qui pousse au fond d'un ruisseau pour concocter la potion qui fera cesser

l'éternuement des souris. C'est Zac qui plonge pendant que Justine produit des bulles en soufflant dans un long tube. Le joueur doit acheminer les bulles du tube jusqu'à Zac. Ce faisant, en usant pourtant d'une motricité fine d'adulte, on ressent une difficulté du geste qui interdit un simple déplacement rapide allant du tube à Zac. Le déplacement doit être lent et précautionneux sinon les bulles éclatent et Justine vous avertit sur un ton plus inquiet qu'à l'habitude : « ces bulles sont importantes pour Zac ! ». L'action fait ressentir physiquement, par l'action de la souris, la fragilité des bulles qui relèvent pourtant du niveau débrayé de la fiction (N₁). Le geste accompli possède une vertu syntagmatique dès lors qu'il parvient à impliquer réellement le corps dans l'univers diégétique du jeu. Il n'y a pas un geste fait en N₃ pour accomplir une action en N₂ ayant des conséquences observables en N₁, mais d'emblée une résistance au mouvement qui fait sentir pendant le geste la consistance de N₁, ouvrant la voie à des expériences ludiques relevant de *mimicry* et de *ilinx*. Le flow réinvente ainsi l'un des concepts fondamentaux de Maine de Biran : le couple mouvement/résistance, seul capable selon le philosophe de décrire l'expérience d'une intentionnalité incarnée et de dire un corps qui est un jeu !

Références

Caillois R, 1958, *Les jeux et les hommes*, Paris, Éd. Gallimard, 1967.

Edy-Legrand E., 1919, *Macao et Cosmage*, Paris, Éd. Circonflexe, 2000.

Couégnas N., « Généricité et créativité de de l'album d'enfance », dans *L'album. Un design du sensible*, dir. Zinna A., à paraître en 2010.

Ponti C., *Tromboline et Foulbazar. Le chat et le chien*, Paris, Éd. L'école des loisirs, 2007.

Poussier A., *La Piscine*, Paris, Éd. L'école des loisirs, 2008.

Got, *Max le crocodile*, Paris, Éd. du Seuil, 1995.

Genvo S., *Introduction aux enjeux artistiques et culturels des jeux vidéo*, Paris, L'Harmattan.
2003

Genvo S., dir., *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique*, Paris, L'Harmattan. 2006,

Holzwarth W, Erlbruch W, 1989, *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*, Paris, Milan, 1993

Lieury A. Lorant S., « Les jeux vidéo vont-ils remplacer l'école ? », *Les cahiers pédagogiques*, n° 467, 2008

Perrot J., *Visages et paysages du livre de jeunesse*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Rastier F., 2002, *Ecritures démiurgiques* Texto ! mars 2003 [en ligne]. Disponible sur :
<http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Ecritures.html>. (Consultée le 13 05 09).

Rastier, F. Sémantique interprétative, Paris, Presses universitaires de France, 1987.

Tauveron C., *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Hatier, 2008.

Van der Linden S., *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, L'atelier du poisson soluble, 2006.

Tauveron C., *Histoire du livre de jeunesse d'hier à aujourd'hui, en France et dans le monde*, Gallimard Jeunesse, 1993.

Tisseron S., Missonnier S., Stora M. *L'Enfant au risque du virtuel*, Paris, Dunod, 2006 – 188
pages

Trémel L., « A propos des pratiques culturelles des "jeunes" : rappel de quelques principes sociologiques à l'orée du 21e siècle », in Santolaria N., Trémel L. (coords.), *Le grand jeu. Débats autour de quelques avatars médiatiques*. Paris. PUF, 2004

Wallet J., 2000, « De l'intérêt des Cédéroms « éducatifs » », *Apprendre autrement aujourd'hui*, Actes des 10èmes entretiens de la Villette, Paris, Cité des sciences et de l'industrie.

Résumé

Les albums d'enfance et les jeux vidéoludiques sont apparemment sémantiquement très proches, notamment sur le plan thématique et narratif : ils convoquent des univers de sens, des personnages, des motifs, des structures narratives communes. On peut donc s'interroger avec profit sur la manière spécifique dont ces deux média s'approprient ces éléments communs. La comparaison permet de comprendre précisément les raisons génériques de la plus grande inventivité des albums, et en regard les handicaps et vertus potentielles des jeux vidéoludiques pour enfants.